The Japan Association of College English Teachers (JACET)

大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要
JACET-CSCRB 2007, Vol. 4, pp. 37-53.

教室英語の分析枠組み（FORCE）の有効性の検証

― 英語科教育実習生の事例分析を通じて ―

山森　直人（鳴門教育大学）

Abstract　The purpose of this study is to investigate the possibility of the Framework for Observing and Reflecting Classroom English (FORCE), which was constructed for training for English language teachers' use of the language in the classrooms. First, its theoretical base and the functions of FORCE are briefly outlined. Secondly, the result of a case analysis is reported which was conducted for teacher trainees to reflect their own classroom English to prepare for their future classes based on the framework. Finally, referring to the results, the effectiveness of FORCE is clarified and the discovered weak points of the framework are revised.

1. はじめに

文部科学省は2002年7月に「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を策定し，その中で中学校・高等学校の英語教師が備えておくべき英語力として，英検準1級，TOEFL550点，TOEIC730点程度という数値を設定し，「英語教員の採用の際に目標とされる英語力の所持を条件の1つとする」ことや「教員の評価に当たり英語力の所持を考慮する」ことを要請すると謳っている。このような現実をうけてであろうか，教員採用試験において英語資格試験の結果をもとに英語の実技試験や筆記試験を免除するなどの措置をとる都道府県・市（教員採用試験を実施する政令指定都市数は約15）が多い。例えば2005年度教員採用試験において英検の資格を特別措置として適用する地域の数が26県9市，参考資料として扱う地域が13県3市あった（日本英語検定協会, 2004）。また，TOEICについては一定基準以上のスコアを取得した者に対し教員採用試験の一部免除を実施している自治体が35件，選考時の参考とする自治体が21件あった（財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会TOEIC運営委員会, 2005）。もちろん，多くの識者が指摘するように，英語教員の英語指導力において，英語資格試験の成績は必要条件ではあっても十分条件ではない (山森, 2006)。さらに，2003年3月に文部科学省が公表した「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」には「英語の授業の大半は英語を用いて行い，…」や「…，教員は，普段から主に英語で授業を展開しながら，…」とある。しかし，英語教師が授業のどの場面でどのような英語を使用すべきかについて十分に説得力のある見解はみられない。したがって，英語資格試験で測定される英語力に加え，授業で実際に英語を使用して指導するための知識や技能，すなわち「教室英語 (Classroom English)」の使用に関する基本的な枠組みを構築する必要がある。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

本研究は，教室英語の分析枠組みの構築，及び，同枠組みを用いた現職教育 (in-service training) や教員養成 (pre-service training) において教室英語を駆使する能力を育成するためのプログラム開発を目的とした一連の継続的研究の一部である。山森 (2006) では，英語教師に求められる英語力の概念枠組みを構築し，山森 (印刷中) では，教室英語の教育的機能を体系的に整理し，教室英語を観察・自省するための教室英語の分析枠組みである FORCE (Framework for Observing and Reflecting Classroom English) を構想した。そして，本稿では FORCE を使用して教育実習生が英語科実習授業において用いた教室英語を振り返らせ，同分析枠組みの有効性を検証することを目的としている。そこでまず (1) FORCE の理論的基盤とその教育的機能について概要を示す。次に (2) 同枠組みをもとに教育実習授業における教育実習生の教室英語の使用状況を把握・分析し，さらに (3) FORCE の使用前後の教室英語に関する実習生の気づきを比較・分析する。そして最後に (4) 教室英語の使用状況の結果をもとに同枠組みの有効性を検証する。

2. 教室英語の分析枠組み (FORCE) の概要

2.1 教室英語の基本的機能

山森 (印刷中) で構想した教室英語の分析枠組み (FORCE: Framework for Observing and Reflecting Classroom English) の概要について説明する。同枠組みは近年の学校英語教育界および最近の第二言語習得研究の動向を踏まえ，教室英語に求められる重要な側面として，(1) 児童・生徒が英語で表現・理解する意味内容を広め・深める教師の教室英語の機能的側面（意味内容重視の側面）と，(2) 児童・生徒にインプット与えたりアウトプットさせることを通して言語構造（語彙や文法規則）に気づかせる機能的側面（言語構造重視の側面）を重視している。そして，各側面を，その特徴があるかないかを両極におく連続体の軸と捉え，両軸を組み合わせることで，

言語構造＋

	＜模倣・見本＞ *A: 正しい英語の構造への気づきの促進* *Output 促進* (1)Chorus Reading (2)Prodding/Pattern Practice	＜表現促進＞ *D: 表現内容のふくらまし/構造との関係づけ* *Output 促進* (1)Closed Question (2)Open-End Question (3)Elicitation Question (4)Clarifying Question (Confirmation Check)
意味内容－	*Input 付与* (1)Modeling (2)Describing (3)Input Enhancement	*Input 付与* (1)Expansion (2)Correct Feedback
	Output 促進 (1)Greeting	*Output 促進* (1)Questions of Literal Comprehension (2)Questions of Inference (3)Questions of Personal Response
	Input 付与 (1)Directing (2)Rewarding	*Input 付与* (1)Miming (2)Repetition (3)Example (4)Redundancy
	B: 授業運営，授業の雰囲気づくり ＜場づくり＞	*C: 英語の内容理解の促進* ＜理解促進＞

意味内容＋

言語構造－

図 1. FORCE (Framework for Observing and Reflecting Classroom English)

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

4つの基本的機能が想定される（図1参照）。

それぞれ「A: 正しい英語への気づきの促進」「B: 授業運営，授業の雰囲気づくり」「C: 英語の内容理解の促進」「D: 表現内容のふくらまし/構造との関連づけ」と表された。この図に，これまでの英語教育界・研究界において提示された，教室英語と関係があると考えられる様々な指導関連項目 (垣田, 1981, p.94; 高梨, 2005, pp.138-140; Nutall, 1996, pp.188-189; 高梨・高橋, 1987, pp.105-114; 渡辺, 1995, pp.181-196; 渡辺他, 1988, p.17; etc.) をプロットした（詳しくは山森 (2006) を参照されたい)。以下，これら4つの教室英語の基本的機能について具体例とともに順に解説する。

1) 正しい英語への気づきの促進

児童・生徒に適切な英語使用に気づかせるために使われる教室英語である。例えば，音読の模範提示 (Chorus Reading) やパターンプラクティスのプロッド (Prodding) は児童・生徒に正しい表現や発音やストレス・イントネーション等を示し，児童・生徒によるその発声を導く機能をもつ。また，児童・生徒の発声を促さないまでも，表現の模範例を提示したり (Modeling)，教師が授業のはじめに天候や最近の出来事などの話題について話したり (Describing) することで児童・生徒に正しい表現や発音を与える機能などが含まれる。また，この基本的機能の中でも特に目標言語の言語的特徴に対する児童・生徒の気づきを喚起する機能としてインプットの強調 (Input Enhancement) がある。教師が，児童・生徒に特に注意を喚起したい言語的特徴の部分で意図的に声を大きくしたり，ストレスをおくことで強調し，学習者の意識を喚起する機能である。

2) 授業運営，授業の雰囲気づくり

英語の授業を運営するために，また，英語授業の雰囲気づくりのために用いられる教室英語である。例えば，教師の授業開始終了時の挨拶 (Greeting)，授業を展開するために使用される指示 (Directing)，児童・生徒の学習活動行為や成果に対する賞賛(Rewarding)のために用いる英語などが挙げられる。これらは英語授業のなかでも教師による英語が頻繁に用いられやすく，従来「教室英語」と呼ばれてきた概念は，この機能にほぼ相当する。

3) 英語の内容理解の促進

児童・生徒の教材の内容理解を広め・深めるための基本的機能である。例えば，教科書教材にある題材内容の理解を促すために提示する発問 (Questions) が挙げられる。特に日本の英語教育においてはおもに読解活動に焦点をあてた授業がなされてきたことから，特に読解活動における発問のあり方に関する研究が発展してきている（e.g. 高梨・高橋, 1987, pp.105-114; 松浦, 1990, p.15; etc.)。図1にはNutall (1996, pp.188-189) による読解を促す発問の分類の一部をプロットしている。以上は，児童・生徒の，理解に関する発話を求める教室英語であるが，その一方で発話を求めず，教師が教室英語を調整することで内容理解を促進する機能として，身振り (Miming)，表現の反復 (Repetition)，例の提示 (Example)，余剰性 (Redundancy) がある。詳細については，先述の渡辺 (2003; 1995, pp.181-196) や渡辺他 (1988, p.17) のMERRIERアプローチが示唆的である。

4) 表現内容のふくらまし／構造との関連づけ

児童・生徒が表現したい自己表現の内容を広げ深めるのとともに，それを表現するための言語

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

形式に気づかせる機能である。まず，表現内容を掘り下げるために教師が児童・生徒に対して行う問いかけである。教師側がすでに答えを知っている（答えが決まっている）ことを尋ねる問いかけ (Closed Question)，教師が知らない（答えが複数ある）ことを尋ねる問いかけ (Open-End Question)，児童・生徒から答えが出てこない場合，答えの始まりやヒントを示す問いかけ (Elicitation)，児童・生徒の答えや発話の内容を確認するための問いかけ (Clarifying Question / Confirmation Check) などが挙げられる。また，児童・生徒の発話を新しい表現や語彙を用いて言語的に拡張したり (Expansion), 誤った表現に対し教師が明示的にも暗示的にもフィードバックを与えたりすること (Corrective Feedback) で表現内容の掘り起こしとともに言語構造との結びつけが可能になる。

以上の４つの基本的機能は理念的なものであり，現実的には必ずしも明確に分けられるものではなく，教師の一英語発話に複数の機能が混じり合う場合が常態と想定される。

2.2 FORCE の使用の方向性と可能性

以上概略を述べた FORCE は，すぐれた英語授業に見られる教室英語の教育的機能の種類や割合を規範的に提示するための枠組みではなく，授業で使用された教室英語を教育的機能の観点から批評・批判するために使用するものでもない。また，英語教師として一人前になるにはどの程度の教室英語の量的質的使用が必要であるかを規定するための指標と捉えるべきではない。第二言語習得研究においては，教師による目標言語使用とその教育的効果の関係がいまだ確定的ではなく，学校英語教育が行われている現実も地域・学校・学級によりさまざまで英語授業の目的や指導方法，内容は一様ではなく多様性に富んでいる。それらを考慮すれば，特定の教室英語の教育的機能について「あるべき基準」を設定することにどれだけの意味があるのか疑問である。

むしろ，FORCE は，それを用いて自分自身の教室英語に関する価値観や使用の実際について振り返り，それを無意識から意識の土壌に引き上げることで自身の教室英語使用のあり方を捉え直す機会を継続的に与えるための道具として位置づけられる (c.f. Carr & Kemmis, 1986)。すなわち，英語教師が自身の教室英語使用について何ができていて何ができていないかを把握するとともに，教室英語に関する自らの無意識的な考えに気づき，教室英語の力量を向上させる方向性を自分で設定するためのガイドラインである。それは同時に，第二言語教育研究において Kumaravadivelu (1992; 1993; 1994)が提唱するマクロストラテジーの理念にも通底しており，教師が状況に合わせ，自身の実行可能性の感覚を通して自らの教授法（ミクロストラテジー）を創り上げるために必要な知識・技能・意識・自律性が集約されたガイドラインと捉えることができる。それは教師の「自律性」を重視していると同時に，最近の理論的，実験的，教育的背景を踏まえており「原理的」でもある。

以上を考慮するならば，FORCE で示された指標（教育的機能）自体は，今後の教育界や研究界の進展や，同枠組みの実際の使用を通して，状況に応じて追加・拡張・調整される可能性を秘めた開放的なものとして捉えられる（次頁の表 1 に列挙された具体的な機能のなかに ‘Others (そ

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

の他)' とあるのは，そのような FORCE の可能性・開放性を示したものである)。

表 1　FORCE (Framework for Observing and Reflecting Classroom English)

	コード	教育的機能	
A: 正しい英語の構造への気づき			
OUTPUT	AO(0)	Others	その他
	AO(1)	Chorus Reading	一斉読みや単語の発音練習のための模範を示す
	AO(2)	Prodding / Pattern Practice	パターンプラクティスのためのキューを提示する
INPUT	AI(0)	Others	その他
	AI(1)	Modeling	発音・イントネーション等のモデルを示す
	AI(2)	Describing	教師があるテーマについて話す
	AI(3)	Input Enhancement	気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり，ストレスをおくことで強調する
B: 授業運営，授業の雰囲気づくり			
OUTPUT	BO(0)	Others	その他
	BO(1)	Greeting	始業・終業時の挨拶，天候や日付・曜日，出席の確認等，(Here you are.)
INPUT	BI(0)	Others	その他
	BI(1)	Directing	授業運営上の指示や命令を与える
	BI(2)	Rewarding	児童・生徒の反応について評価する (OK. Good. Great. Excellent. Thank you. You are welcome.)
C: 英語の内容理解の促進			
OUTPUT	CO(0)	Others	その他
	CO(1)	Questions of Literal Comprehension	答えが文章内に直接的，明示的に示されている発問
	CO(2)	Questions of Inference	文章に暗示されている内容を考えさせる発問
	CO(3)	Questions of Personal Response	著者の意図から離れて文章に関する学習者の個人的な印象を問う発問
INPUT	CI(0)	Others	その他
	CI(1)	Miming	ジェスチャーや表情を入れて，視聴覚教材や実物などを使用しながら話す
	CI(2)	Repetition	必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して述べる
	CI(3)	Example	具体的な例を提示して児童・生徒の理解を深める
	CI(4)	Redundancy	同じ内容を表現を換えながら話し，児童・生徒の理解を促す
D: 表現内容のふくらまし／構造との関係づけ			
OUTPUT	DO(0)	Others	その他
	DO(1)	Closed Question	答えが決まっている発問
	DO(2)	Open-End Question	答えが複数ありうる発問
	DO(3)	Elicitation Question	児童・生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与える。発音やストレスで気づかせる
	DO(4)	Clarifying Question / Confirmation Check	児童・生徒の不明瞭な発話を確認する
INPUT	DI(0)	Others	その他
	DI(1)	Expansion	児童・生徒が話そうとしている内容を，未習・既習表現を用いて代弁したり，広げたりする
	DI(2)	Correct Feedback	生徒の発話の誤りに対して明示的・暗示的に発話修正を促す

参考：垣田(1981, p.94)，高梨(2005, pp.138-140)，Nutall(1996, pp.188-189)，高梨・高橋(1987, pp.105-114)，渡辺(1995, pp.181-196)，渡辺他(1988, p.17)。
追記：上記 Others は，同分析枠組みの使用過程で新たに出てきた教育的機能を追加・拡張するための予備欄である。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

3. 調査： FORCE を用いた英語科教育実習生の教室英語分析を通じて

FORCE を使用して教育実習生が実習授業において用いた教室英語を振り返らせる作業を通じて，同分析枠組みの有効性を検証することを目的に調査を実施した。以下にその内容を報告する。

3.1 調査課題

理論的に構成した FORCE の有効性を検証することを目的に，次の２つの調査課題を設定した。

調査課題 A: FORCE を用いて英語科教育実習生が使用する教室英語の特徴を把握・分析する。

調査課題 B: FORCE 使用前後の教室英語に関する実習生の気づきを比較・分析する。

3.2 調査方法

1) 対象

国立大学教育学部において英語教育を専攻する学部３年生６名（同大学附属小学校において実習に参加した学生３名 (P1, P2, P3)，及び，附属中学校において実習に参加した学生３名 (S1, S2, S3)）を調査対象とした。同学生らは 2005 年９月に４週間実施された附属小学校・中学校にける教育実習に参加した。本調査において教室英語の分析対象として選ばれた授業は，学生が各自最終週に行った評価授業（45 分授業，いずれも英語）である。評価授業とは指導教員らから評定を受ける授業であり，実習生にとっては教育実習の集大成でもある。同授業はデジタルビデオカメラに録画され，その映像を FORCE により分析した。

2) 手順

① 教育実習後，自身の実習授業ビデオを視聴し教室英語に関する気づきを記述させた。
② 自身の実習授業ビデオを視聴し，使用した教室英語を授業展開の順序に沿って実習生自身に転記させた。その後，FORCE のコード表（表 1）を用いて，転記した教室英語の教育的機能コードを入力させ，再度，自身の教室英語の特徴に関する気づきを記述させた。
③ 上記データを Microsoft 社の表計算ソフト Excel に移し，実習生によるコード化の結果を調査者がビデオを見ながら再度確認・修正した。
④ 上記ソフトを用いて，基本統計量を算出した。（→調査課題 A）
⑤ FORCE 使用前の気づき（上記①）と使用後の気づき（上記②）を比較考察した。（→調査課題 B）

3.3 調査結果

3.3.1 調査課題 A： FORCE を用いた英語科教育実習生が使用する教室英語の特徴の把握・分析

1) 教室英語の量

表２に示される通り，調査対象の実習生の英語による発話数の平均は 271 であった。最も多い実習生で 451，最も少ない実習生は 121 であった。また，校種ごとの平均は，小学校側が 283，中学校側が 258 であった。しかし，教室英語の使用量は実習生個々人のバラツキが大きい。そのため，教室英語の使用量に関して校種間に差があるかないかという議論はあまり意味をなさない。したがって，以下の議論では校種ごとの平均値は下表 (2-4) において参考程度に示すにとどめ，全体平均をおもな対象に考察をすすめる。

NII-Electronic Library Service

表2. 実習生による教室英語の量

	小学校実習生				中学校実習生			
全体平均	P1	P2	P3	平均	S1	S2	S3	平均
271	451	230	167	283	401	121	253	258

2) 教室英語の質—教育的機能

最も多く使用されている機能はB（全体の59%）であったことから，おもに教室英語は授業運営のため，あるいは授業の雰囲気づくりのために使用されていることがわかる。続いて，正しい英語への気づきを促す機能Aとしての教室英語使用が全体の31%を占めていた。機能Aと機能Bを合わせると全体の9割を占めたが，機能C（英語の内容理解の促進）や機能D（表現内容のふくらまし／構造との関係づけ）としての英語使用はほんの僅かであった（表3参照）。

表3. 実習生による教室英語の機能別割合（1）

	全体	小学校実習生				中学校実習生			
	平均	P1	P2	P3	平均	S1	S2	S3	平均
A: 正しい英語の構造への気づきの促進	74	87	79	70	79	63	47	97	69
	31%	19%	34%	42%	32%	16%	39%	38%	31%
B: 授業運営，授業の雰囲気づくり	172	336	126	53	172	312	73	134	173
	59%	75%	55%	32%	54%	78%	60%	53%	64%
C: 英語の内容理解の促進	6	2	2	16	7	8	0	6	5
	3%	0%	1%	10%	4%	2%	0%	2%	1%
D: 表現内容のふくらまし／構造との関係づけ	19	26	23	28	26	18	1	16	12
	7%	6%	10%	17%	11%	4%	1%	6%	4%
合　計	271	451	230	167	283	401	121	253	258
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

また，児童・生徒のアウトプットを促す教室英語か，インプットを与える教室英語か，という観点から実習生の英語発話を分析すると，前者が2〜3割で後者が7〜8割という割合であった（表4参照）。

表4. 実習生による教室英語の機能別割合（2）

	全体	小学校実習生				中学校実習生			
	平均	P1	P2	P3	平均	S1	S2	S3	平均
Output	72	98	80	55	78	108	16	73	66
	26%	22%	35%	33%	30%	27%	13%	29%	23%
Input	199	353	150	112	205	293	105	180	193
	74%	78%	65%	67%	70%	73%	87%	71%	77%
合　計	271	451	230	167	283	401	121	253	258
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

NII-Electronic Library Service

さらに細かく実習生による教室英語の教育的機能を分析すると，インプットとして児童・生徒に与えられる教室英語で最も多く使用される機能は BI(51%)である。すなわち，授業運営上の指示 (Directing) や児童・生徒の反応に対する評価 (Rewarding) であることがわかった。続いて多い機能は AI (21%)であり，模範の提示 (Modeling) や物事・事象に関する陳述 (Describing) 等である。しかし，表 6 を参照すれば，その中でも実際に多く使用されている機能は模範の提示であり，英語による物事・事象に関する陳述等は皆無に等しい。

表5. 実習生による教室英語の機能別割合 (3)

				全体	小学校実習生				中学校実習生			
				平均	P1	P2	P3	平均	S1	S2	S3	平均
A:	正しい英語の構造への気づきの促進	Output	AO	28	29	43	5	26	33	8	50	30
				10%	6%	19%	3%	9%	8%	7%	20%	12%
		Input	AI	46	58	36	65	53	30	39	47	39
				21%	13%	16%	39%	22%	7%	32%	19%	19%
B:	授業運営，授業の雰囲気づくり	Output	BO	24	46	14	7	22	58	7	9	25
				7%	10%	6%	4%	7%	14%	6%	4%	8%
		Input	BI	149	290	112	46	149	254	66	125	148
				51%	64%	49%	28%	47%	63%	55%	49%	56%
C:	英語の内容理解の促進	Output	CO	3	0	0	15	5	0	0	0	0
				1%	0%	0%	9%	3%	0%	0%	0%	0%
		Input	CI	3	2	2	1	2	8	0	6	5
				1%	0%	1%	1%	1%	2%	0%	2%	1%
D:	表現内容のふくらまし/構造との関係づけ	Output	DO	18	23	23	28	25	17	1	14	11
				7%	5%	10%	17%	11%	4%	1%	6%	4%
		Input	DI	1	3	0	0	1	1	0	2	1
				0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%
合　計				271	451	230	167	283	401	121	253	258
				100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

一方，児童・生徒のアウトプットを促す教室英語として多く使用される機能は AO (10%) であり，続いて BO (7%) と DO (7%) である。表 6 から，実際に使用されている機能は AO については教師がコーラスリーディングや発音の模範を示し，一斉に模倣や繰り返しを求める機能 (Chorus Reading) が最も多い。また，機能 BO については挨拶 (Greeting) を通して児童・生徒のアウトプットを促す機能であり，具体的には始業・終業時の挨拶に加え，天候や日付・曜日に関する質問及びプリント類を配布する際の "Here you are." 等である。さらに，その他 (Others) として "Are you ready?" "OK?" など授業進行上の確認の機能等も多い。機能 DO は学習内容に関する発問であり，すでに答えが決まっている発問 (Closed Question)，答えが複数あり得る発問 (Open-End Question)，さらには，児童・生徒から期待する発話が返ってこない場合にヒントを入れたり，イントネーションで児童・生徒に分からせたりする発問 (Elicitation Question)，児童・生徒の発話が不明瞭な場合にそれを明確にするための確認の発問 (Clarifying Question) である。し

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

かし，表 6 から，実際に使用されたのは答えが決まっている発問であり，それも小学校側に多い。

表 6. 実習生による教室英語の機能別割合 (4)

基本的機能		コード	教育的機能	小学校実習生		中学校実習生	
A: 正しい英語の構造への気づきの促進	Output	AO(0)	Others	0	0%	0	0%
		AO(1)	Chorus Reading	26	9%	30	11%
		AO(2)	Prodding / Pattern Practice	0	0%	1	0%
	Input	AI(0)	Others	0	0%	1	0%
		AI(1)	Modeling	49	21%	32	17%
		AI(2)	Describing	2	1%	2	1%
		AI(3)	Input Enhancement	2	1%	3	1%
B: 授業運営，授業の雰囲気づくり	Output	BO(0)	Others	16	4%	20	6%
		BO(1)	Greeting	6	2%	5	2%
	Input	BI(0)	Others	6	2%	18	8%
		BI(1)	Directing	43	16%	68	27%
		BI(2)	Rewarding	101	28%	63	21%
C: 英語の内容理解の促進	Output	CO(0)	Others	0	0%	0	0%
		CO(1)	Questions of Literal Comprehension	5	3%	0	0%
		CO(2)	Questions of Inference	0	0%	0	0%
		CO(3)	Questions of Personal Response	0	0%	0	0%
	Input	CI(0)	Others	0	0%	2	1%
		CI(1)	Miming	0	0%	0	0%
		CI(2)	Repetition	1	0%	1	0%
		CI(3)	Example	0	0%	0	0%
		CI(4)	Redundancy	0	0%	1	0%
D: 表現内容のふくらまし / 構造との関係づけ	Output	DO(0)	Others	0	0%	2	1%
		DO(1)	Closed Question	18	8%	5	1%
		DO(2)	Open-End Question	1	0%	3	1%
		DO(3)	Elicitation Question	3	1%	0	0%
		DO(4)	Clarifying Question/Confirmation Check	3	2%	1	0%
	Input	DI(0)	Others	0	0%	1	0%
		DI(1)	Expansion	1	0%	0	0%
		DI(2)	Correct Feedback	0	0%	0	0%
合計				283	100%	258	100%

機能 CO, CI, DI は皆無に等しい結果となった。機能 CO は教科書教材等の内容理解を促すための発問である。機能 CI は教師による英語発話の理解を深めるために教師が発話を繰り返したり (Repetition)，言い換えたり (Redundancy)，例を示す (Example) などの機能であり，機能 DI は児童・生徒が英語で発話しようとしている内容を未習・既習表現を用いて代弁したり，広げたりする機能 (Expansion) や，児童・生徒の発話の誤りに教師が明示的・暗示的に修正を施す機能 (Correct Feedback) である。これらの教室英語の教育的機能があまりみられず機能 A や機能 B（特に模範の提示や指示など）に偏ってしまうのは，40 人程度の学級人数を考慮すれば致し方のないことなのかもしれない。しかし，機能 C や機能 D を駆使できる技能を獲得すれば，それだけ児童・生徒の学習機会を広げたり，深めたりする可能性が高まるであろうことは否定できない。

NII-Electronic Library Service

以上をまとめると，教育実習生の教室英語の特徴は次の通りである。

- アウトプットを促す発話が全体の2〜3割，インプットを与えるための発話が7〜8割である。
- コーラスリーディングや発音の模範を示すための教室英語の割合が高い。
- 授業運営上の指示を与えるための教室英語の割合が高い。
- 児童・生徒の反応に肯定的な評価を与えるための教室英語の割合が高い。
- 授業中の英語による発問は答えが決まっているものが多い。

一方，教育実習生が全くあるいはあまり使用していない教室英語の教育的機能は次の通りである。

- 気づかせたい箇所（単語や規則）をストレス等で強調する (Input Enhancement)
- 教師が事物や事象を英語で陳述する (Describing)
- 教科書内容に関する発問をする
  (Questions of Literal Comprehension, Inference, Personal Response)
- 同じ表現を反復する (Repetition)
- 例を与えて理解を促す (Example)
- 同じ内容を様々な表現で発話する (Redundancy)
- 答えが決まっていない発問 (Open-End Question)
- ヒントを与える (Elicitation Question)
- 不明瞭な点を確認する (Clarifying Question)
- 未習・既習表現を用いて代弁したり，広げたりする (Expansion)
- 児童・生徒の発話の誤りを修正する (Corrective Feedback)

3.3.2 調査課題B： FORCE使用前後の教室英語に関する実習生の気づきの比較と分析

1) FORCE使用前の実習生の気づき

FORCEによる教室英語の自己分析の前に，調査対象実習生に対し次の課題を与えた。

> 「自分の評価授業を，特に教室英語の観点から視聴し，気づきを書きなさい。」例えば，量的側面（英語をどの程度使っていたか）や質的側面（どのようなときに，どんな英語を使っていたか）から。また，その他，気づいたところはあるか。などなど。

特に目立った記述は，使用した教室英語の少なさについてである。教室英語を使用した場面は，授業展開の最初の挨拶時やウォームアップ時がほとんどであり，その他の部分では日本語を使用してしまう傾向があるようである（以下，[] は筆者による字句の挿入・訂正，＜＞は削除すべき箇所を示す)。

> Classroom Englishは，ほとんど使えておらず日本語が圧倒的に多くなっていました。英語の時間ということで，始まりを意識していた分，挨拶や子［ども］同士のやり取り［,］歌などでClassroom Englishをまだ使えていたが，活動のところでは，日本語がほとんどだった。OKが口癖で，かろうじて英語を入れている感じになってたと思います。何とか英語を使おうという意識と，活動がスムーズにいくためには・・・という思いが混じって，逐語訳になってるところがいくつかあった。 (P1)

> 私の場合は，最初のあいさつやwarming upのときくらいにしか，英語を使えていませんでした。ゲームの説明もほとんど日本語でしてしまったし・・・。英語：日本語＝２：８くらいだったように思います (P3)

> １つはclassroom Englishが少ないということ。英語でできるところも日本語で言っていることがありました。 (S2)

次に，使用した教室英語の種類が少ないことを指摘する実習生も多い。特に児童・生徒に対す

NII-Electronic Library Service

る褒め言葉の種類の少なさに関する指摘が目立つ。また同時に，実習生の記述から「教室英語イコール褒め言葉」という，教室英語の使用範囲を矮小化して思考する傾向がうかがえる。その結果，教室英語がパターン化し機械的な繰り返しのような印象を得たという指摘にあるように，教室英語をワンパターンなものにしてしまったとも考えられる。

> 「ほめる言葉を大切に」という担当教官のアドバイスで，英語版を思いつくだけ書き出して，授業で使っていくことを目標にし，心の準備をしていたが，実際使っていたのは，OK, GOOD (JOB), Nice (sing<g>ing) 位で，3 つを使いまわして終わっていただけで，全体的に見ても英語の量的にも質的にも不十分だったと感じます。 (P1)

> あと英語のバリエーションが少なくて，聞いててへこみました。なにかにつけて「Very good！」「OK！」の連続でした。生徒は何を思ったでしょうか。。。。あと評価授業ということもあって classroom English もいつも使うものは言えていましたが，毎回同じ場面に同じ表現を言ってしまっていたので，もっと違う表現で説明やら，発問ができていたら，生徒にもメリハリのついた授業が提供できたのにと思いました。授業の変わり目にももっと classroom English を取り入れられたらよかったと思います。 (S1)

> また，言葉の種類が少ないです。褒めてる表現に至っては，OK! Very good!くらいしか無い上に感情がこもっていなくてとても機械的です。授業でいっぱいいっぱいだったとはいえ，もう少し自分らしさの出る表現で生徒とコミュニケーションできていたらなと思いました。 (S2)

その一方で，同じ場面でも違う表現や説明ができていたら授業にメリハリがついたこと，授業の変わり目に教室英語を使用すべきであること，などの指摘もある。しかし，概して教室英語の種類の少なさに関する指摘ができていても，それは英語の表現レベルの種類に意識が向かっており，教室英語の教育的機能の種類に関する指摘はあまりみられない。

その他，僅少ではあるが，例えば，児童の日本語によるつぶやきを英語に換えて言い直す機能，単語や表現の言い換え（パラフレーズ）機能，フィードバック機能が挙げられていた。しかし，（実習生は気づいていないと思われるが，）教室英語に関する自己分析に表されたこれらの機能は，自身の教室英語を児童・生徒に理解させるという側面に偏っているような印象を受ける。

> 子どもとの対話を楽しめるように，日本語でつぶやいたところを英語に直せればよかったなあと思います。 (P2)

> 生徒に挙手させる場面では，“not” を強調（haven't ではなく have not を用いた，ということです）するよう，気をつけていました。 (S3)

> 難しい表現を使ってしまったときは，同じ内容を言葉を変えて２回言うことを意識していたのですが，全然できていませんでした [。] (S3)

> ただ，英語での発表には英語で返すことを目標にしていたのに，あまりできていませんでした。特に，一番最後の生徒の発表内容に関しては，英語でのフィードバックを大切にしたかったのに，日本語で言ってしまったのでくやしいです。 (S3)

さらに，教室英語を何のために使用するのか，その意義や機能について疑問を抱く実習生もいた。

> ２つ目は Classroom English を使う意味をしっかりと持ててないということです。私は授業で「はい，始めて。」と言ったり，"Let's start."と言ったりばらばらでした。生徒に英語表現に触れさせるためにも，英語でできるところは英語でするべきでした。また，英語で説明

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

> した後，すぐに日本語を言ってしまうこともありました。せっかく英語で指示したのだから，それを生かせる授業にしたかったです。（中略）私は授業中に Classroom English を使う目的や意図を深く考えることなく，ただ使わなければと思い使っていました。自分の中で意図がはっきりしていれば，より効果的に英語を使えていたのになと思いました。（S2）

以上，実習生の教室英語に関する自己分析の記述からは，教室英語の量的な少なさ，表現の種類の少なさ，教育的機能に対する意識の不十分さ及び教室英語使用の意義に対する疑問を読み取ることができる。

2) FORCE 使用後の実習生の気づき

実習生各自に自分の実習映像を視聴させ，使用した教室英語の書き起こし，表 1 にもとづくコード化を経て，その結果を自己分析させた。配布した「教室英語の分析」シートの自己分析欄に書かれた実習生の感想の主要な部分を以下に挙げる。

ほぼ全員が教室英語の教育的機能の偏りを指摘している。FORCE に掲げられた教室英語の教育的機能をどれくらい使用できたか量的質的に明瞭に把握できるため，その種類のバラツキについては実習生にかなりのインパクトを与えたようである。

> 教室英語についての観点で改めて実習を振り返って気づいたことは，教室英語の構成に偏りがあるということである。（P1）

> 自分が評価授業で使用した教室英語を FORCE により分析してみると，まず，「D:表現内容のふくらまし，構造との関係づけ」に分類されるものが極端に少ないことが目につく。（P3）

> 今回やった授業は，教科書の説明をほとんどしない部分だったので，使った教室英語は指示とグリーティングしかなかった。しかし，そうであったとしても，生徒の活動へのフィードバックとして，もっと英語を使う場面は作れていたはずだと思う。授業全体として，わたしがしゃべる部分が多く，生徒とのやりとりが少なかったことも教室英語をあまり使えなかった原因になっていると思った。（S2）

> この表をぱっと見て，まず最初にＢが多いことに気づきます。今回の授業で使っている教室英語のほとんどが，授業運営・授業の雰囲気作りをするためのものでした。今回，特に少なかったのはＤの OUTPUT です。（S3）

また，FORCE に挙げられている機能項目をもとに自身の教室英語の偏りを分析することを通して，実習生各人が，自身の教室英語を改善するためにどうすべきか思考している状況を読み取ることができる。

> 私の使っていた教室英語は，指示，パターンプラクティスの大まかに二つでした。もっと子どもたちの創造［想像］を膨らませられるような質問や，子どもたちとの対話を楽しむようなものがあっても良かったのではないかと<お>思います。（P2）

> 特に，Open-end Question, Elicitation Question, Clarifying Question は全くなく，児童が伝えたい内容をふくらますことができていない。小学校の段階では，児童が自分の気持ちや意見を英語で表すことは簡単ではないと思うが，内容や答えが限定されている質問だけでは，児童が積極的に自己表現できる機会が少なく，教師が一方的に授業を進めることになってしまいがちだと思う。児童の英語アウトプットや児童同士，児童と教師の間のインタラクションを促す教室英語をもっと使いたい。（P3）

> また，If などの表現はまだ習っていないのに，後で和訳することなく使用していた場面があった。このときに，redundancy や example を多用することが出来れば，教室英語の質・

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

量をともに上げることが出来るのだと思った。(改行) 授業の前に，言おうと思うことを準備していてもなかなか自然と教室英語を使用することは出来ないが，やはり準備は必要だということを痛感した。redundancy や example を使用するには，できるだけ多くの，かつわかりやすい表現方法を用意しておかなければいけないと思う。なぜなら，解らないと授業はつまらなくなるし，生徒を多くの表現に触れさせる良い機会だと思うからだ。しかし，教室英語の中には，準備をあらかじめ出来ないようなものもある。授業は生徒と作り上げていく物なので，「表現内容のふくらまし，構造との関連づけ」に分類されるような教室英語をどれだけうまく使えるかで，教室英語の効果も変わってくるだろう。その場でうまく，適切に英語を使えるかは慣れや経験と関わってくるので，日々英語にどれだけ触れているかが問われると思う。 (S2)

授業の後半部分で，あるトピックについて自分は反対か賛成か意見を書く，という活動をしました。せっかく生徒に発表してもらったのに，その意見に対するフィードバックもほとんど日本語で行ってしまいました。最後のほうにほんの少しだけ D-I-1 がみられましたが，この部分でもっと D-O や D-I が増やせたと思います。また，全体を通して一人でしゃべりすぎで，生徒に対して質問する機会が少なすぎでした。そのせいで，生徒とのやりとりが 1 ターンで終わってしまい，それ以上会話を深めることができていません。生徒が英語を使う機会も少なかったので，導入部分や最後の発表の時などに D-O-2,3,4 にあたる教室英語を用いることにより，生徒が英語を使う機会を設けることができると思いました。また，生徒とのやりとりも 1 ターンで終える場面が多かったので，そのような時には D-I-1,2 を用いて会話の内容を膨らませたり，別の表現で言い直し生徒の気づきを促すような取り組みが必要でした。 (S3)

前述（3.3.1 の 2）のように，教室英語は「インプットを与える」機能で使用されている場合が全体の 7〜8 割を占めている。今回の自己分析を通じて，「アウトプットを促す」機能をもっと重視すべきことに気づく実習生も多い。

難しい表現はあまりなかったように思いますが，子どもが少し立ち止まって考えられるような一歩進んだ教室英語を使えるようになればよかったと思います。 (P2)

授業というと，教師の視点から考えがちだが，もっと生徒のことを考えて授業構成を組んでいかなければいけないと思った。ビデオを見て，生徒が教室英語を使う機会をもっと増やさなければいけないと感じた。自分自身が使う教室英語は少なかったが，生徒はもっと発話をする機会がなかったのに愕然とした。生徒も「英語で出来るところは英語でする」というスタイルをしっかりと定着させなければいけないと感じた。 (S2)

Pattern Practice の機会は多くあったと思います。ただ，生徒が自らの意見や，授業とは直接関係のないような事柄をアウトプットできるチャンスをもっとたくさん設けるべきでした。 (S3)

以上の実習生の意見をまとめるとおおよそ次の点が浮かび上がる。

- 使用した教室英語の機能に偏りがあった。
- 児童・生徒を相手に英語による相互交渉ができていない。
- 児童・生徒からのアウトプットの機会がない。そのため，児童・生徒に英語で考えさせる機会がなかった。
- 児童・生徒の言いたい内容をふくらますような教室英語の使用ができていない。
- 強調すべきところでは強調する。
- 指導計画に関わる内容とは関係のない事柄についてもアウトプットできる機会をつくるべき。

4. 総合考察

4.1 調査課題 A: FORCE を用いた英語科教育実習生が使用する教室英語の特徴の把握・分析

まず，調査結果の考察に入る前に，実習生の一発話単位の区切れが不明確である点や撮影した

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

ビデオでは拾いきれなかった教室英語（例えば，グループ活動時に実習生がグループあるいは個人に対して発した教室英語など）があったことを付記しておく。

FORCE をもとに英語科教育実習生の教室英語使用の特徴をかなり具体的に把握することができた。そのような意味では，本枠組みを使用して自身の教室英語を分析した実習生は，かなり明確に自身の教室英語の特徴を把握できたと考えられる。しかし，手順③（3.2 の 2）において実習生による教室英語のコード化の結果を筆者がビデオを見ながら再度確認・修正した結果，実習生のあいだに教育的機能の読み取りに関するくい違いがかなり確認された。また，教育的機能の項目の多さを考慮すれば無理もないことなのかもしれないが，実際，どの機能に該当するのか判断に迷う発話も少なくなく，コード化の一貫性を保つ作業はかなりの困難を極めた。機能項目を精選するなど何らかの工夫を施し，より分析しやすいように同枠組みを改善していく必要がある。同時に，教育実習前に現職英語教師や先輩の実習授業を FORCE を用いて分析させたり，1 つの授業を複数人で共同分析させたり，実習期間中の授業後すぐに FORCE を用いて自身の教室英語を振り返らせたりするなど，分析の機会を増やすことで教室英語の教育的機能の的確な把握ができるように指導する必要がある。そして願わくは，最終的には FORCE の機能項目を身体で覚え，さらには一英語教師としての独自の教室英語の枠組みへと発展させることを目指したい。

また，今回の分析で，現 FORCE では把握できない 4 つの教育的機能が明らかにされた。それらは，授業進行上の確認（“OK?” “Are you ready?”）の機能（Checking），教師の意図や説明を伝える機能（Intending），児童・生徒の発話に身体反応や相づち（“Uh-huh”, “Yes.”）などの手段で反応する機能（Facilitation），児童・生徒の発話を再度述べる機能(Cutting/Highlighting)，である。また，FORCE（表 1）に位置づけられていた，ジェスチャーや表情を入れて視聴覚教材や実物などを使用しながら話す機能（Miming）は教室英語の補助的な道具であり，教室英語そのものではないため同枠組みから除外した（Miming の重要性を否定するものではない）。そしてこれらの修正を施し，改訂版 FORCE（表 7: 本稿最終頁に掲載）を作成した。今後，FORCE 使用者や観察対象者を増やすことで，さらに FORCE に含まれるべき教育的機能について発展的に考えたい。

4.2 調査課題 B: FORCE 使用前後の教室英語に関する実習生の気づきの比較・分析

また，実習生の意見・感想からも分かるように，FORCE を用いて実習生に教室英語を分析させることにより，自分自身が実習時に使った教室英語に関する多くの気づきを促すことができた。前述（2.2）のように FORCE は教室英語の「あるべき姿」を示す規範的な枠組みではなく，実習生が自分自身の教室英語の「いまある姿」を知るための枠組みである。特に，教室英語の表現の種類にとどまらず，機能の種類に関する気づきを促し，かつ，使用前の漠然とした気づきに止めることなく具体的な方向性を考える道具として FORCE が作用していることがうかがえた。

また，FORCE 使用の前後に関係なくうかがえた実習生の気づきに，教室英語を準備していたにもかかわらず，授業になると使用すべきところで使用できなかったという記述が多くみられた。

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

ほめる言葉に関しては何通りもの言い方を書き出して意識付けを計［図］っていたが，“Excellent, Good job”と並べて付けたような対応のところもあり，知っている表現と実際に使えるということとは別物だと痛感した。これは全体の教室英語を通してもいえることである。 (P1)

私が一番困ったのは，子どもをほめるときの表現です。指導案を作る段階では何種類か表現を思い浮かべているのに，実際の授業になると"Good job." "Great."くらいしか使えていませんでした。いろいろな表現を普段から使っていないために，とっさに出てこなかったのだと思います。 (P3)

指導案の段階ではいろいろ思いつくのに，いざ授業ですると できなくて，英語で授業をすることの難しさを感じました。 (S2)

山森 (2006) の概念枠組みにおいても提示したように，英語教師に求められる英語力については，一定基準の英語力が英語指導実践の前提になるという側面（基準としての英語力）と，逆に英語指導実践を通して必要な英語力が培われる側面（経験としての英語力）がある。上記の引用にあるように，教室英語の表現を覚えて授業に臨んでも，必ずしも適切な場面でそれらを使用することができるとは限らないことからも，経験としての英語力の重要性が裏づけられる。このことは，事前準備は必要不可欠であることは否めないが，それだけでは不十分であることを示唆している。FORCE を参照しながら教室英語の方向性を定めて授業に臨み，その結果をまた FORCE を用いて分析し，次の方向性を定めるという循環的な試行錯誤を通して教室英語は徐々に養われるものと考えられる。そのような意味では，前述のように FORCE を用いた分析演習をできるだけ多く行う必要がある。今回の試行では FORCE の作成が遅れたために，教育実習の事後指導の最終段階で実習生が同枠組みをもとに授業で使用した自身の教室英語を個人的に振り返るのみとなった。しかし，実習の事前事後に FORCE を用いて自身の授業を含む複数授業を分析し，実習生同士の対話を通してお互いの分析を共有することで，より充実した教室英語の指導が可能になると思われる。

以上を考慮すると，教室英語の技能を育成するための FORCE の可能性は高いと結論づけられる。とはいえ，教育的機能の項目の妥当性や使いやすさ等，検討すべき点も多々あり，今後，その発展的改良をはかりたい。

5. さいごに

本稿では，英語科教育実習生が実習授業において使用した教室英語を，FORCE を用いて振り返る作業を通じて，同分析枠組みの可能性を検証することを目的とした。まず (1) 教室英語の分析枠組み(FORCE)の理論的基盤とその機能について概要を示した。次に (2) 同枠組みをもとに教育実習授業における大学生教育実習生の教室英語の使用状況を把握・分析した（調査課題 A)。さらに FORCE の使用前後の教室英語に関する実習生の気づきを比較分析した（調査課題 B)。そして最後に(4)教室英語の使用状況の結果をもとに同枠組みの有効性を検証した。結果として，FORCE の有効性が確認されるとともに，同枠組みの教育的機能に若干の修正を施した。

今後の課題としては，さらに多くの実習生や現職教師に FORCE を用いて自身の教室英語を分析してもらうことを通じて，学校英語教育の現実に一層沿った，使いやすい分析枠組みへと改善

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

したい。また，FORCE を教育実習期間中に実習授業と同時進行で使用することで，期間内の実習生による教室英語使用の量的質的向上を図りたい。

なお，本研究は，平成 17 年度鳴門教育大学教育研究支援プロジェクト経費により実施した「教育実習生の英語授業における教室英語の使用とその指導に関する研究」（研究代表者：山森直人）に基づくものである。

引用文献

垣田直巳 (1981).『英語科重要用語３００の基礎知識』東京: 明治図書.

財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (2005).「TOEIC®テスト教員採用試験における活用状況 2005」

高梨庸雄（編著）(2005).『英語の「授業力」を高めるために』東京: 三省堂.

高梨庸雄・高橋正夫 (1987).『英語リーディング指導の基礎』東京: 研究社出版.

高梨庸雄・高橋正夫・アダムズ, C.・久埜百合 (2004)『教室英語活用事典(改訂版)』東京: 研究社.

日本英語検定協会 (2004).「資格取得者の優遇制度—教員採用試験」http://www.eiken.or.jp/advice/treatment/teacher.html

山森直人 (印刷中).「英語授業において教師が使用する英語の教育的機能—教室英語の分析枠組み (FORCE) の構想の試み—」『鳴門教育大学研究紀要』22.

山森直人 (2006).「英語教師に求められる英語力の概念的枠組みの構築」『鳴門英語研究』19, 145-167.

渡邉時夫（監修）・酒井英樹・塩川春彦・浦野　研（編）(2003).『英語が使える日本人の育成—MERRIER Approach のすすめ』東京: 三省堂.

渡辺時夫 (1995).「The Input Hypothesis（インプット理路）—MERRIER Approach のすすめ—」田崎清忠（編集責任者），佐野富士子（編集コーディネーター）『現代英語教授法総覧』（東京: 大修館書店） 181-196 所収.

渡辺時夫・森永正治・高梨庸雄・斎藤栄二 (1988).『インプット理論の授業—英語教育の転換をさぐる』 東京: 三省堂

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research.* London & Philadelphia: The Falmer Press.

Kumaravadivelu,B. (1991). Language Learning Task: Teacher Intention and Learner Interpretation. *ELT Journal*. 45(2), 98-107.

Kumaravadivelu,B. (1992). Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher. *The Modern Language Journal*. 76(1), 41-49.

Kumaravadivelu,B. (1993). Maximizing Learning Potential in the Communicative Classroom. *ELT Journal*. 47(1), 12-21.

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

NII-Electronic Library Service

The Japan Association of College English Teachers (JACET)

表 7. Revised FORCE (Framework for Observing and Reflecting Classroom English)

A: 正しい英語の構造への気づき		
OUTPUT	(1)Chorus Reading	一斉読みや単語の発音練習のための模範を示す
	(2)Prodding/Pattern Practice	パターンプラクティスのためのキューを提示する
INPUT	(1)Modeling	役割読み，発音・イントネーション等のモデルを示す
	(2)Describing	教師が物事や現象について陳述する
	(3)Input Enhancement	気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり，ストレスをおくことで強調する
B: 授業運営，授業の雰囲気づくり		
OUTPUT	(1)Checking	授業進行上の確認など (Are you ready? OK? Do you understand?)
	(2)Greeting	始業・終業時の挨拶，天候や日付・曜日，出席の確認等，Here you are.
INPUT	(1)Intending	授業の展開について述べたり，教師の意図や説明を伝えたりする
	(2)Directing	授業運営上の指示や命令を与える
	(3)Rewarding	児童・生徒の反応について評価する (OK. Good. Great. Excellent. Thank you. You are welcome.)
C: 英語の内容理解の促進		
OUTPUT	(1)Questions of Literal Comprehension	答えが文章内に直接的，明示的に示されている発問
	(2)Questions of Inference	文章に暗示されている内容を考えさせる発問
	(3)Questions of Personal Response	著者の意図から離れて文章に関する学習者の個人的な印象を問う発問
INPUT	(1)Repetition	必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して述べる
	(2)Example	具体的な例を提示して児童・生徒の理解を深める
	(3)Redundancy	同じ内容を表現を換えながら話し，児童・生徒の理解を促す
D: 表現内容のふくらまし／構造との関係づけ		
OUTPUT	(1)Facilitation	児童・生徒の発話に身体反応や相づち (Uh-huh. Yes. Right.) などの手段で反応する
	(2)Closed Question	答えが決まっている発問
	(3)Open-End Question	答えが複数ありうる発問
	(4)Elicitation Question	児童・生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与える。発音やストレスで気づかせる
	(5)Clarifying Question / Confirmation Check	児童・生徒の不明瞭な発話を確認する
INPUT	(1)Cutting / Highlighting	児童・生徒の発話を再度述べる
	(2)Expansion	児童・生徒が話そうとしている内容を，未習・既習表現を用いて代弁したり，広げたりする
	(3)Corrective Feedback	生徒の発話の誤りに対して明示的・暗示的に発話修正を促す

垣田(1981, p.94), 高梨(2005, pp.138-140), Nutall(1996, pp.188-189), 高梨・高橋(1987, pp.105-114), 渡辺(1995, pp.181-196), 渡辺他(1988, p.17)を参考にしている。また，上掲の改訂版では，紙幅の都合上，同分析枠組みの使用過程で新たに出てきた教育的機能を追加・拡張するための予備欄 Others を省略している(表 1 に掲載の FORCE を参照のこと)。

NII-Electronic Library Service